

平成 28 年度 学位論文

知的障害を伴う自閉症児における
課題の選択と好みが
報告言語行動に与える影響の検討

兵庫教育大学大学院
学校教育研究科 特別支援教育専攻
障害科学コース

M15114A

古林 和浩

目次

I．問題と目的

1. 自閉症児におけるコミュニケーションの特徴	1
2. 応用行動分析における言語行動	3
3. 報告言語行動へのアプローチ	
1) 報告言語行動の分類	5
2) 自閉症児における報告言語行動の阻害要因	6
3) 自閉症児における報告言語行動指導に関する研究	6
4. 選択機会と好みに関する研究	8
5. 本研究の目的	9

II．方法

1. 対象児	10
2. 指導前における報告言語行動と好みの状況	10
3. 指導期間および場所	11
4. セッティング	11
5. 研究デザイン	12
6. 手続き	
1) 訓練期	
(1) 訓練期①	14
(2) 訓練期②	16
2) テスト①（好みの評価）	18
3) テスト②（報告言語行動の評価）	
(1) 条件 1	19
(2) 条件 2	22
4) テスト③（好みの再評価）	25
7. インフォームドコンセント	25

III 結果

1. 訓練期

1) 訓練期① 26

2) 訓練期② 29

2. テスト①（好みの評価） 30

3. テスト②（報告言語行動の評価）

1) 条件① 31

2) 条件② 41

4. テスト③（好みの再評価） 46

IV 考察

1. 報告言語行動の指導について 48

2. 好みの評価について 49

3. 選択機会と好みが報告言語行動に与える影響 49

4. 今後の課題 52

VI 文献 53

I 問題と目的

1. 自閉症児におけるコミュニケーションの特徴

自閉症児の主たる特性としてコミュニケーション障害が挙げられる。これは言語性と非言語性、表出と理解の側面から分析できる。

言語性のコミュニケーションにおいて、自閉症では無発語の子どもいれば通常の会話が成立する程度の語彙や文法を獲得する子どももあり、言語習得のレベルは様々である。しかし、高度なレベルの言語を習得していたとしても、それを社会的に使用することに問題が生じる（井澤，2010）。

表出面における特徴としてエコラリアがあり、即時性と遅延性の2つに分けることができる。即時性エコラリアはその場で聞いた同じ言葉を繰り返して発することであり、遅延性エコラリアはコマーシャルのフレーズやアニメの台詞などの以前の出来事の何らかの部分が記憶を呼び起こして独り言のように発することである（Frith, 2009）。また、韻律の統制力の弱さなどの特異な言語症状を有することが指摘されており、英語圏の自閉症児の一次アクセントの場所が健常児と異なっているという報告（Baltaxe & Guthrie, 1987）や、抑揚のパターンが健常児と自閉症児とは異なるという報告（Fine, Bartolucci, Ginsberg & Szatmari, 1991）がなされている。

理解面では、日常生活に使用される簡単な言語指示について理解することが必要となる子どもから、年齢相応の発達にある子どもまで様々である。高機能自閉症やアスペルガー症候群に分類される子どもの多くは、言語における言葉の意味的側面である意味論や文法的な側面である統語論ではほぼ年齢相応の言語を獲得すると言われている。しかし、言葉の社会的な使用の側面である語用論では多くの問題を有する（井澤，2010）。例えば、会社で受けた電話で相手先が「（上司である）Aさんはいますか？」と尋ね

てきた場合、一般的にはそこには「Aさんがいるなら電話を代わってほしい」というメッセージが内包されている。しかし、自閉症児者は字義通りに言葉を解釈し「いらっしゃいます」とだけ応えてしまうことがある。語用論の障害については、Tager-Flusberg（2000）の自閉症児、ダウン症児、年少の健常児を長期的に追跡した研究においても、文法形態の範囲や出現順序には全く差はないが、自閉症児は言語の運用の仕方が他の子どもと大きく差があったと示している。また、大井（2006）は自閉症児における語用論の障害について、会話のターンテーク、術学的な話し方、人称代名詞の使用の障害、皮肉や反語の理解の障害などの会話のテキストに関わる語用の障害を挙げている。

非言語性のコミュニケーションにおける表出面では、相手の目を注視しないことによるアイコンタクトの不成立や、指さしを使用しないこと、クレーン行動を使用することなどが挙げられる。

理解面では、相手が示した非言語的コミュニケーション行動を理解する上で、対象物を特定する指さしであるポインティング、相手にも物を見せる行動であるショーイング、相手が向けた視線の方向に視線を向けて相手が見ている対象物を注視する行動である参照的注視、自分が見ている対象物を相手に知らせたりその対象物に関する情報を相手から引き出すことを目的とした共同注視にも障害があると指摘されている（井澤，2010）。

このように、自閉症児はコミュニケーションに障害があり、そのレベルは様々である。また、その背景には、こだわりなどの認知的側面や人に対する動機づけの弱さなどの対人意識などの自閉症の特性があると考えられる。そのため、コミュニケーション上で問題とされている事象そのものだけにアプローチするのではなく、人に対する動機づけを高めるために人を弁別刺激として高める行動を取り入れるなどの自閉症の特性を考慮した指導手続きや、コミュニケーションをとりたくなるような環境設定の工夫などの要素も考慮した幅広い視点で指導にあたることが求め

られる。

2. 応用行動分析における言語行動

自閉症児におけるコミュニケーション障害へのアプローチを考える際、応用行動分析の立場から言語行動と環境条件との相互作用を分析することが有用であると考えられる。応用行動分析の観点では、「先行事象」「行動」「結果事象」の3つの要素からなる分析の単位が設定される（山本，1997）。浅野・角山・神尾・山本（1989）は、この枠組みは言語成立に及ぼす環境側の変数を明示できるという点で、発達障害児の言語行動を形成し、機能化させるプログラムを構築する上で有効であるとしている。例えば、子どもが母親が傍にいない場面で頭を叩く自傷を行っており、自傷を行うと母親が駆け付けてくれていたとする。この状況を分析すると、頭を叩く自傷という「行動」は母親が傍にいないという「先行事象」の際に行い、行動を行えば母親が傍にいてくれる「結果事象」があるという環境側の変数を明示できる。この場合、自傷ではなく「ねえねえ」「ママ」などの言語行動を教え、その「行動」が自発した時にのみ母親が傍にいてくれるという「結果事象」を後続させる。よって、子どもは自傷ではなく、適切な言語行動を身に付けることができるといった指導プログラムを構築することができる。

Skinner（1957）は、言語行動をある個体の属する言語共同体の成員によって強化されることにより、形成・変容・維持されるオペラント行動であると定義している。すなわち、言語行動は受信者である聞き手の行動によって強化され、聞き手の存在が発信者である話し手の言語行動の生起を制御する弁別刺激となる（藤原，1997）。さらに、Skinnerは、言語行動理論において、「要求言語行動（マンド；mand）」と「報告言語行動（タクト；tact）」を挙げ、その成立条件について理論的分析を行っている。

要求言語行動とは、特定の物が取得できない条件下で自発され、

その後続条件が聞き手によって提示されることで形成される言語行動である（山本，1997）。例えば、空腹の子どもが「マンマ」と母親に述べる場合がそれにあたる。「マンマ」という言語行動はご飯が与えられることによって強化され、同様の場面において「マンマ」という言語行動が定着する。

報告言語行動とは、話し手が知覚した事象を叙述、報告する言語行動である。また、特定の先行条件と言語行動の間に対応関係があり、聞き手の社会的強化（笑顔、うなずき、拍手）などによって確立、維持される言語行動である（山本，1997）。例えば、子どもが車を見て「クルマ」と言い、母親が「そうだね。クルマだね」と応える時の「クルマ」がそれにあたる。

発達心理学の立場から、長崎・小野里（1996）はコミュニケーションを自己の目的のために聞き手を動かす実用的、実的な言語行動である要求伝達系と、聞き手の気持ちに添い、信頼を持って関わることで自体が目的の相互的な言語行動といった相互伝達系の大きく2種類に分けており、これは応用行動分析の立場での要求言語行動と報告言語行動の分類と同様であると言える。

このように、同じ「イス」という言語であっても椅子に座りたい場面で聞き手に対し生起すれば要求言語行動であり、目の前にある椅子を見た場面で聞き手に対し生起したり、聞き手に「これは何？」と問いかけられた場面で生起すれば報告言語行動となる。よって、自閉症児に対してどのような言語行動を指導するのかによって、先行事象である弁別刺激をどういった場面で設定するのか、結果事象である強化刺激をどのように機能させるかといった環境条件の設定を工夫する必要があると言える。

3. 報告言語行動へのアプローチ

1) 報告言語行動の分類

(1) 報告形態による分類

伏見（1997）は、報告言語行動は報告内容の形態によって命名と記述に分類している。

命名は、例えば、子どもが犬を見て「犬」ということがそれにあたる。命名行動は、「白」のような事物の知覚的特性や「走る」のような行為、「同じ」「大きい」のような関係性に対応する命名などがある。

記述は命名の複合体であり、「ポチが餌を食べた」はそれにあたる。「ポチ」「餌」「食べ」は単純な命名であるが、「が」「を」は主体と客体の関係性に対応し、「た」は事物の目撃と発話の時間関係性に対応する特殊な報告言語行動である。

(2) 強化機会による分類

伏見（1997）は、自発した報告言語行動の聞き手による強化機会によって、返答、報告、告示に分類している。

返答は、質問された事物に対する命名や記述である。例えば、「あれは何？」「ポチは何した？」のような質問をすると、話し手が「犬」や「ポチは餌を食べた」のような命名や記述をした時に、聞き手が強化を行うという過程の中で形成される。

報告は、話し手は聞き手に関わりがあり、かつ聞き手が知らない事物に対する命名や記述である。例えば、子どもが母親のいない所で、ポチが餌を食べ終えるのを見た状況で、子どもが母親に「ポチが餌を食べた」と言うと、母親は「本当、ありがとう」と子どもの記述を強化する過程によって形成される。

告示は、通常と異なる状況下にある事物に対する命名や記述である。例えば、前日からポチの食欲がなかった状況下で、「ポチが餌を食べた」と言うと、「本当だね、よかったね」と言って子どもの記述を強化する過程で形成される。

このように、子どもが自発する全ての命名や記述を聞き手が強

化するわけではなく、同じ報告言語行動であっても問いかけに対する適切な応答や聞き手の未知の情報であること、聞き手が知りたい情報であることなど、その状況によって異なる聞き手の強化の有無によって様々な報告言語行動を作り出している。

2) 自閉症児における報告言語行動の阻害要因

報告言語行動は、本来、報告後の「そうだね」などの応答が身体接触や微笑などの一次性強化刺激や、注目などの条件性強化刺激が結びつき、非常に強い般性条件性強化子として機能する。また、要求言語行動のように摂食制限や嫌悪刺激、確立刺激の制御を受けることがなく、話し手が目の前の事物に対する報告言語行動を自発さえしていれば、聞き手はいつでも強化することができる（伏見，1997）。

しかし、自閉症児は、要求言語行動に比べて、報告言語行動の獲得が困難であることが示唆されている（本田・村中，2010）。その理由として、河南・野呂（2015）は2点示している。第一に報告時に報告対象に関する弁別刺激が直接存在しないことを挙げている。つまり、聞き手が存在する場面と報告対象が存在する場面との間に時間的、空間的距離があることが要因となっている可能性がある（Naoi, Yokoyama, & Yamamoto, 2007）。第二に強化が十分に機能していない可能性を挙げている。伏見（1997）で示したように、本来、報告言語行動は聞き手からの微笑や注目などの社会的強化が般性条件性強化子として機能し維持されている。しかし、自閉症児は社会的強化が機能しにくいことにより維持されにくいと考えられる。

3) 自閉症児における報告言語行動指導に関する研究

報告言語行動に関する先行研究では、単なる命名反応ではなく伝達行動としての機能を持つために「聞き手」を機能的な弁別刺激として着目した研究が多い。

井上（1994）は、自閉症児の自己活動に関する報告言語行動の聞き手の制御について分析を行い、対象児の聞き手の選択行動に

関する制御は、先の試行の報告言語行動が社会的に強化されたか否かという強化歴に依存するものであったと示している。

山本（1997）は自閉症児の報告言語行動の生起のための必要条件として聞き手の存在を機能化させる研究を行ったが、聞き手を特定する手がかり刺激を与えると聞き手に接近して言語反応を自発する行動が形成された。しかし、日常環境の中で聞き手自体が言語反応の弁別刺激ならびに強化刺激として十分には機能するとは限らないといった結果を示した。

井上（2000）は自閉症児における報告場面での聞き手の選択行動の刺激性制御について分析を行い、自閉症児において系統的な条件性弁別訓練により他者の「既知／未知」に関連する刺激を弁別刺激とした聞き手の選択行動が成立するとしたが、必ずしも「他者の心理状態」に直接的に制御されているとは言えないと示した。

本田ら（2010）は自閉症児を対象に学校の朝の会場で報告言語行動と聞き手への接近行動のシミュレーション指導を行い、直接指導行わない自由場面での報告言語行動と接近行動の形成を目指す研究を行ったが、モデルや手がかりカードといった報告言語行動に先行する聞き手への接近行動を高めた手続きを分析し導入した結果、接近行動の遂行レベルの向上が認められた。よって、報告言語行動指導における接近行動の重要性とシミュレーション指導を行う授業場面の生起条件の分析としての役割が示された。

河南ら（2015）は自閉症児を対象に静止画の名前を聞き手に報告するという報告言語行動の成立に必要な指導条件の検討を行ったが、報告は生起するが逸脱行動が見られたため、対象児にとって使用頻度の高いトランポリン遊びを加えると逸脱行動の減少だけでなく聞き手の目を見て報告する試行が増加したと示した。

これらの研究から、訓練場面で「聞き手」を弁別刺激として報

告言語行動を生起させることは、呼びかけや接近行動などのような行動連鎖の手続きの中に「聞き手」を弁別刺激として高める手続きを導入することが重要である。また、社会的強化の機能しづらい自閉症児の場合、既に強化子となっている刺激と「聞き手」からの言語賞賛といった新しい刺激を対呈示することで強化機能を持たせることにより強化力を高め、同時に「聞き手」を強化メディエーターとすることができる（河南ら，2015）。しかし、日常場面では「聞き手」の存在は他の子どもや大人の中に存在してしまうため機能しづらい（山本，1997）。また、他の強化子との対呈示のない「聞き手」が常に強化メディエーターとして機能するわけではない。よって、「聞き手」に対する接近行動や呼びかける行動を生起させたり、他の強化子と対呈示させるだけでなく、対象児が「聞き手」に報告すること自体のモチベーションを高める課題や遊びによる環境設定が必要ではないかと考える。

4. 選択機会と好みに関する研究

知的障害児や自閉症児の課題学習において、子どもが課題を選択できる条件（以下、「選択条件」と選択できない条件（以下、「非選択条件」）を取り入れ、課題従事行動や学習の正反応率について測定した研究が多く見られる。選択条件は非選択条件よりも課題従事行動や正反応率が高まったり（村中・関口・藤原，2001）、選択条件や非選択条件に関わらず正反応率は高まらないが子どもの課題従事行動の取りかかりが早まる傾向があることも報告されている（村中・藤原・小林，2001）。一方、選択条件や非選択条件に関わらず課題従事行動や課題の正反応率は高まらなとする報告も示されている（村中・藤原，2003；村中・藤原，2005）。

こうした結果から、選択条件が非選択条件よりも課題従事行動を高めたり、早める要因に関する研究が進んでいる。課題に対する「好み」が要因である立場は、課題を選択することで用意された複数の課題の中から最も好みの課題に従事でき、これが課題従

事行動を高めると説明している（Parsons, Reid, Reynolds, & Bumgarner, 1990）。選択行為それ自体を要因とする立場は、子どもが選択を行うことそれ自体が、課題に対する好みの要因を越えて、課題従事行動を高めると説明している（村中・藤原・小林, 2001; 村中・関口・藤原, 2003）。また、吉岡・藤金・相澤（2011）は、選好性の高い課題を行う中での選択行動は課題遂行に大きく影響を及ぼすが、選好性が低い課題を多く行う中での選択行動は課題遂行にはさほど影響を及ぼさない可能性があるとし、選好性と選択の両方を保証することで子どもの課題従事行動を最大限に高めることができると示している。

こうした選択条件が非選択条件よりも課題従事行動を高めたり早めるとした研究結果を踏まえると、好みの要因の場合は対象児の好みの課題や活動をアセスメントした上で把握し、それを選択肢に含めた選択機会を与えることで、対象児の課題に対するモチベーションを高めることができると考えられる。選択行為それ自体が要因の場合は、好みの課題や活動に対する行動を高めるだけでなく、選択機会を与えることでそれ自体が対象児の課題に対するモチベーションを高めることができると考えられる。

5. 本研究の目的

これまでの先行研究を踏まえ、選択条件による「好み」の課題に従事できること、もしくは課題を選択できることそれ自体が課題を行うことのモチベーションを高める場合、「聞き手」に対し報告することのモチベーションをも同時に高めることに繋がるのではないかと考えられる。このような課題の選択や好みが報告言語行動に与える影響に関する研究は見られない。

そこで、本研究では、知的障害を伴う自閉症児を対象に、課題の選択や好みが報告言語行動にどのような影響を与えるのかについて検討する。

Ⅱ 方法

1. 対象児

本研究には 2 名の知的障害を伴う自閉症男児が参加した。

1) A 児

公立中学校の特別支援学級に在籍する中学校 3 年生（14 歳 6 ヶ月）の男児であった。3 歳 0 ヶ月時に医師により知的障害を伴う自閉症と診断されていた。14 歳 6 ヶ月時に行った新版 K 式発達検査 2001 の結果では、認知・適応 6：0、言語・社会 4：0、全領域 4：11 であった。

2) B 児

公立小学校の特別支援学級に在籍する小学校 4 年生（10 歳 0 ヶ月）の男児であった。9 歳 3 ヶ月時に医師より知的障害を伴う自閉症と診断されていた。9 歳 3 ヶ月時に行った新版 K 式発達検査 2001 の結果では、認知・適応 6：9、言語・社会 6：4、全領域 6：7 であった。

2. 指導前における報告言語行動と好みの状況

1) A 児

家庭では、「王将にいく」のような要求言語行動は見られるが、保護者が 1 日の出来事を「今日、何した？」と尋ねても全て「楽しかった」と応えていた。さらに保護者が「風鈴作った？」のように具体的に質問すると、「作った」と応えることが多かった。また、本を読んだり、トランポリンに乗るなど一人遊びが好きだが、サッカーや野球など複数人での遊びは苦手だった。

2) B 児

携帯電話を用いるゲームが好きで「ポコポコやる」など要求言語行動は見られるが、学校での出来事などは保護者が尋ねても応えられないことが多かった。また、パソコンやスマホを用いたゲームやけん玉やサッカーなどのボール遊びは好きだが、声に出し

て本を読むことや、ひも結びのような細かい作業は苦手だった。

3. 指導期間および場所

1) A 児

2015 年 8 月～2016 年 11 月の月 2 回行われる 75 分の療育内の約 15 分を用い、X 大学附属相談機関の訓練室で行った。

2) B 児

2016 年 1 月～10 月の月 2 回行われる 60 分の療育内の約 15 分を用い、X 市立相談機関の訓練室で行った。

4. セッティング

1) A 児

訓練室には、子ども用の椅子 2 脚、子ども用の机 1 脚を配置した。対象児と課題を提示するメイントレーナー（MT）は机を挟んで座り、対象児の後方には音声プロンプトを提示するサブトレーナー（ST）が座っていた。また、訓練室にはバランスボールやミニカーなど訓練とは無関係の遊び道具を対象児が自由に遊ぶことができるように配置した(Fig. 1-A)。

A 児に対して問いかける MT、プロンプトを与える ST は常に同じであった。

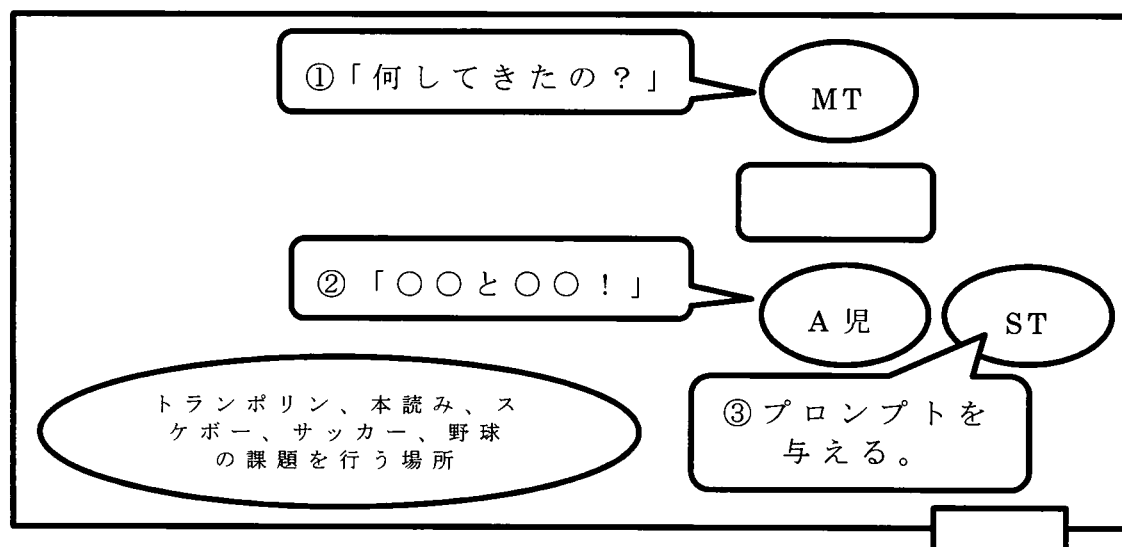


Fig. 1-A A 児におけるセッティング

2) B 児

訓練室には、椅子 2 脚、机 1 脚を訓練室中央に配置し課題を行った。また、訓練室の端をパーテーションで区切り、椅子 2 脚、机 1 脚を訓練室とは分離して配置した。対象児と課題を提示する MT は机を挟んで座り、対象児の後方には音声プロンプトを提示する ST1 が座っていた。また、パーテーションで仕切られた空間には問いかけを行う ST2 が座っていた (Fig. 1-B)。

A 児に対して問いかける ST2、プロンプトを与える ST1 は常に同じであった。課題を提示する MT は随時変更し行った。

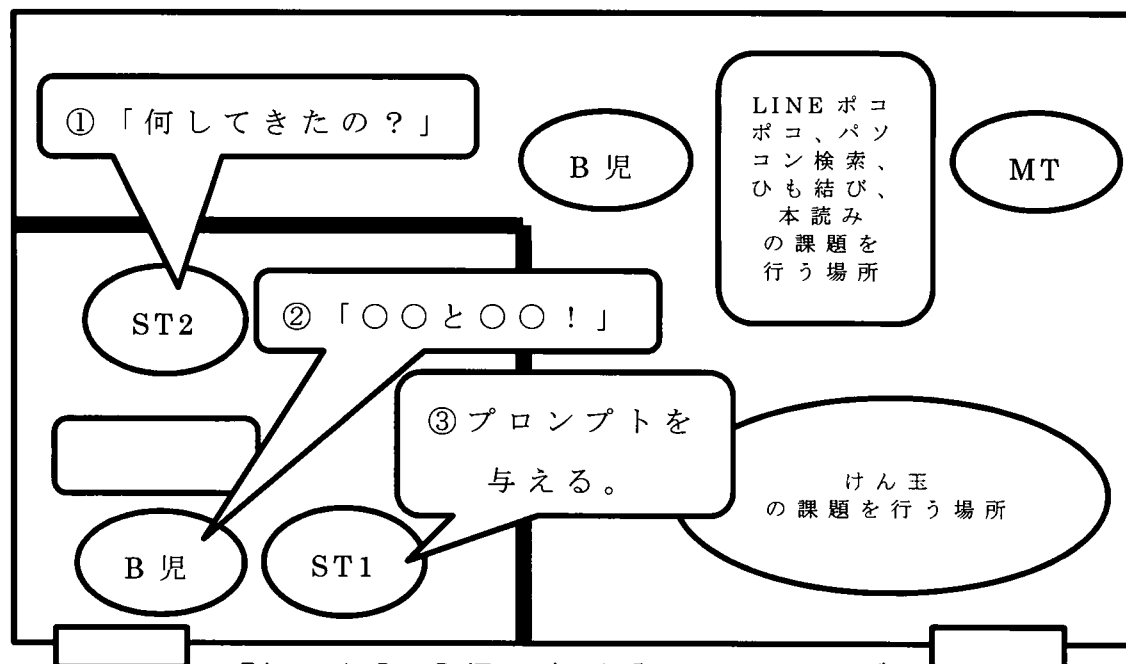


Fig. 1-B B 児におけるセッティング

5. 研究デザイン

本研究の全体の流れを Table 1 に示す。まず、問いかけに応じた報告言語行動を形成する訓練期を行った。次に、対象児の好みを測定するテスト①を行い、測定された好みや選択機会を用いて報告言語行動がどのように生起するのかを測定するテスト②を行った。さらに、A 児はテスト①の結果とテスト②の課題選択率に相違があったため、好みを再評価するテスト③を行った。

Table 1 研究デザイン

デザイン	内訳	内容
訓練期	訓練期①	1つの課題を行い、指導者の問いかけに応じて報告することができるようにプロンプトを用いた訓練を行った。
	訓練期②	2つの課題を行い、指導者の問いかけに応じて報告することができるようにプロンプトを用いた訓練を行った。
テスト① (好みの評価)		A児 「どれで遊ぶ？」と提示されたシンボルカードから選択した課題を行い、3回選択したものを除去する方式で行った。
		B児 提示されたシンボルカードから「どれが一番好き？」の問いかけに応じて選択し、選択したものを除去していく方式で行った。
テスト② (報告言語行動の評価)	条件① (課題の選択と好み が報告言語 行動に与え る影響に関 する検討)	テスト①での結果より1位、3位、5位を抽出した。2枚のシンボルカードを提示し1枚を選択させ行う選択条件、1枚のシンボルカードを提示し行う非選択条件の2つの条件下で課題を行った。課題が終了すると報告スペースに移動し、指導者の「何してきたの？」の問いかけに応じて報告した。その際、1つの課題を報告した場合どちらの条件下の課題を報告するか、2つの課題を報告した場合どちらの条件下の課題を先に報告するのかを測定した。
	条件② (課題の好 みが報告言 語行動に与 える影響に 関する検討)	テスト①での結果より1位、3位、5位を抽出した。1枚のシンボルカードを提示し、その課題を非選択条件として行うことを2回繰り返した。2つの課題が終了すると報告スペースに移動し、指導者の「何してきたの？」の問いかけに応じて報告した。その際、1つの課題を報告した場合どちらの条件下の課題を報告するか、2つの課題を報告した場合どちらの条件下の課題を先に報告するのかを測定した。
テスト③ (好みの再評価) ※A児のみ実施		テスト②で行った3つの課題のシンボルカードが提示され、選択した課題を行い、3回選択したものを除去する方式で再評価を行った。

6. 手続き

1) 訓練期

(1) 訓練期①

A 児では本、スケボー、野球、トランポリン、サッカーの 5 つの課題、B 児ではパソコン検索、けん玉、本読み、LINE ポコポコ、ひも結びの 5 つの課題の内、1 つの課題を行った後、指導者の「何してきたの？」の問いかけに応じた報告言語行動を獲得する目的で行った。

① A 児

MT が「遊んでいいよ」と指示すると、訓練室内に対象児は用意された 1 つの課題を ST と共に行った。タイマー（45 秒）が鳴ると終了し MT の所に戻った。着席後、MT の「何してきたの？」の問いかけに応じて直前に行った課題を応えることが求められた。正反応の場合は MT が「そうなんだ。〇〇したんだね。」とフィードバックを行った。誤反応もしくは無反応の場合は ST が課題の名前を音声プロンプトとして提示した。

課題の内容に関して Table 2-A に示した。本読み課題では、電車の本を与え ST から対象児へ質問も交えながら読んだ。スケボー課題では、ST が対象児の手を持ち引っ張るような形で「よい？」「ドン！」などと声掛けをし合いながら行った。野球課題では、対象児にバットを渡し構えられたところに ST がピンポン玉サイズの球を投げた。トランポリン課題では、ST 横に付き添い数を数えながらジャンプをした。サッカー課題では部屋の端と端に分かれ声掛けをしながらパスをし合った。

Table 2-A 課題内容 (A 児)

課題名	内容
本読み	対象児に電車の本を与え、ST から対象児へ「これなんていう電車？」などの質問も交えながら読んだ。
スケボー	ST が対象児の手を持ち引っ張るような形で「よーい？」「ドン！」などと声掛けをし合いながら訓練室内を往復した。
野球	対象児にバットを渡し構えられたところに ST がピンボールサイズの球を投げた。対象児が投げられた球を打った。
トランポリン	ST が横に付き添い数を数えながらジャンプをした。
サッカー	訓練室の端と端に分かれ「行くよ」などと声掛けをしながらパスをし合った。

② B 児

MT が対象児に「これをしよう」とシンボルカードを提示すると、対象児は提示された各課題を行った。パソコン検索課題、けん玉課題、ひも結び課題の場合はタイマー（各課題によって制限時間は異なる）が鳴ると終了、本読み課題、LINE ポコポコ課題は指定された課題を終えると終了した。次に、MT が「〇〇さん（ST2）の所へ行ってきてね。」と指示をする。対象児は部屋から一旦退出し、パーテーションで仕切られた空間へと移動した。ST2 が「何をしてきたの？」の問いかけに応じて直前に行った課題を応えることが求められた。正反応の場合は ST2 が「そうなんだ。〇〇をしたんだね。」とフードバックを行った。誤反応もしくは無反応の場合は ST1 が課題の名前を音声プロンプトとして提示した。

課題の内容に関して Table 2-B に示す。パソコン検索課題は、MT は対象児の前に google が表示されたページを見せ「調べてね」と提示した。対象児が自由に調べ、タイマー（2 分間）が鳴ると終了した。けん玉課題は、MT が対象児にけん玉を渡し「やってみてね」と指示した。対象児がけん玉で遊び、タイマー（1 分間）が鳴ると終了した。本読み課題では、MT が対象児に『ぐりとぐ

ら』の一節が書かれたシートを提示し、「読んでね」と指示した。対象児が全て読み終わったら終了した。LINE ポコポコ課題は、MT が対象児に LINE ポコポコが起動されたスマートホンを渡し「ステージ〇をやってみてね」と指示した。指定されたステージを終えたら終了する。ひも結び課題は、MT が対象児に右がピンク、左が青のひもで構成されたひも結び練習用キットと、写真と文字による説明がされた手順書を渡し、「やってみてね」と指示した。対象児がひも結びを行い、タイマー（1 分間）が鳴ると終了した。

Table 2-B 課題内容（B 児）

課題名	内容
パソコン検索	MT は対象児の前に google が表示されたページを見せ「調べてね」と提示した。対象児が自由に調べ、タイマー（2 分間）が鳴ると終了した。
けん玉	MT が対象児にけん玉を渡し「やってみてね」と指示した。対象児がけん玉で遊び、タイマー（1 分間）が鳴ると終了した。
本読み	MT が対象児に『ぐりとぐら』の一節が書かれたシートを提示し、「読んでね」と指示した。対象児が全て読み終わったら終了した。
LINE ポコポコ	MT が対象児に LINE ポコポコが起動されたスマートホンを渡し「ステージ〇をやってみてね」と指示した。指定されたステージを終えたら終了する。
ひも結び	MT が対象児に右がピンク、左が青のひもで構成されたひも結び練習用キットと、写真と文字による説明がされた手順書を渡し、「やってみてね」と指示した。対象児がひも結びを行い、タイマー（1 分間）が鳴ると終了した。

（2）訓練期②

5 つの課題の内、2 つの課題を行った後、指導者の「何してきたの？」の問いかけに応じた報告言語行動を獲得する目的で行った。

① A 児

全 20 通りの課題の組み合わせの中からランダムで 10 試行を選択し、課題として設定した。課題の組み合わせは Table 3-A に示

した。

MT が「遊んでいいよ」と指示すると、訓練室内に対象児は用意された 1 つの課題を ST と共に行った。30 秒後、ST は対象児を訓練室に用意されたもう 1 つの課題に誘い一緒に行った。タイマー（1 分間）が鳴ると終了し MT の所に戻った。着席後、MT の「何してきたの？」の問いかけに応じて行った課題を応えることが求められた。正反応は 2 つの課題もしくは 2 つの内 1 つの課題を応えられることとし、その場合は MT が「そうなんだ。○○（と○○）したんだね。」とフードバックを行った。誤反応もしくは無反応の場合は ST が課題の名前を音声プロンプトとして提示した。各課題の手続きは前訓練期①と同様であった。

Table 3-A 訓練期②の課題順の組み合わせ（A 児）

	前半	後半
1	スケボー	トランポリン
2	サッカー	野球
3	本	スケボー
4	トランポリン	本
5	スケボー	サッカー
6	野球	トランポリン
7	トランポリン	サッカー
8	本	野球
9	サッカー	本
10	野球	スケボー

②B 児

全 20 通りの課題の組み合わせの中からランダムで 6 試行を選択し、課題として設定した。課題の組み合わせは Table 3-B に示した。

MT が対象児に「これをしよう」と 1 つ目のシンボルカードを提示すると、対象児は提示された各課題を行った。パソコン検索課題、けん玉課題、ひも結び課題の場合はタイマー（各課題によって制限時間は異なる）が鳴ると終了、本読み課題、LINE ポコ

ポコ課題は指定された課題を終えると終了した。次に、MTが「次はこれをしよう」と2つ目の課題のシンボルカードを提示し、対象児は提示された各課題を行った。各課題の終了の手続きは1つ目の課題と同様であった。2つ目の課題の終了後、MTが「○○さん（ST2）の所へ行ってきてね。」と指示をした。対象児は部屋から一旦退出し、パーテーションで仕切られた部屋へと移動した。ST2が「何をしてきたの？」の問いかけに応じて行った課題を応えることが求められた。正反応は2つの課題もしくは2つの内1つの課題を応えられることとし、その場合はST2が「そうなんだ。○○（と○○）したんだね。」とフードバックを行った。誤反応もしくは無反応の場合はST1が課題の名前を音声プロンプトとして提示した。各課題の手続きは前訓練期①と同様であった。

Table 3-B 訓練期②の課題順の組み合わせ（B児）

	前半	後半
1	本読み	パソコン検索
2	ひも結び	けん玉
3	本読み	LINE ポコポコ
4	パソコン検索	ひも結び
5	LINE ポコポコ	本読み
6	けん玉	ひも結び

2) テスト①（好みの評価）

対象児の課題に対する好みを評価する目的で行った。

(1) A児

テスト①よりシンボルカードを導入するため、シンボルカードと実際の課題とを対象児に理解させる必要があった。そのため、まず、MTが1つの課題のシンボルカードを示し、示されたシンボルカードの課題をSTと行う手続きを5つの課題全てで1試行ずつ行った。次に、MTが5つの課題のシンボルカードを提示し、「どれをして遊ぶ？」の問いかけに応じて1つの課題のシンボルカードを選択し、選択した課題をSTと行った。対象児が通算3

回選択した課題のシンボルカード順位確定として除去しながら、それ以外のシンボルカードで同様の手続きを繰り返し 1 位～5 位の課題を決定した。なお、1 日で全て順位確定できず、2 日目に持ち越した場合は順位確定していない課題に関してはリセットし行うこととした。

(2) B 児

訓練期 1 より使用しているシンボルカードを用いた。MT が 5 つの課題のシンボルカードを提示し、「どれが一番好き？」の問いかけに応じて、対象児が 1 つの課題のシンボルカードを選択し、対象児が選択した課題のシンボルカード順位確定として除去しながら、それ以外のシンボルカードで同様の手続きを繰り返し、1 位～5 位の課題を決定した。これを 2 回繰り返した。

3) テスト②（報告言語行動の評価）

(1) 条件 1（課題の選択と好みが報告言語行動に与える影響に関する検討）

課題を選択する機会を取り入れ、それが報告言語行動にどのような影響を与えるのかを検討する目的で行った。

テスト①での結果より 1 位、3 位、5 位を抽出した。A 児は 1 位は本読み課題、3 位はスケボー課題、5 位は野球課題となり、B 児は 1 位はパソコン検索課題、3 位はけん玉課題、5 位は本読み課題となった。抽出した全ての課題が選択条件下と非選択条件下で行えるように組み合わせた (Table 4-A, 4-B)。選択条件下と非選択条件下で 2 つの課題を行い、問いかけに応じて報告させた。試行順はランダムで行い、条件順も随時入れ替えて行った。

評価は、対象児が 1 つの課題を報告した場合どちらの条件下の課題を報告するか、2 つの課題を報告した場合どちらの条件下の課題を先に報告するのかを測定した。

Table 4-A 条件 1 の課題の組み合わせ (A 児)

試行	選択条件		非選択条件
A	1 位 : 本	3 位 : スケボー	5 位 : 野球
B	1 位 : 本	5 位 : 野球	3 位 : スケボー
C	3 位 : スケボー	5 位 : 野球	1 位 : 本

Table 4-B 条件 1 の課題の組み合わせ (B 児)

試行	選択条件		非選択条件
A	1 位 : パソコン	3 位 : けん玉	5 位 : 本
B	1 位 : パソコン	5 位 : 本	3 位 : けん玉
C	3 位 : けん玉	5 位 : 本	1 位 : パソコン

① ステップ 1

(a) A 児

選択条件を前半に行う場合、MT に「遊んでいいよ」と指示されると、対象児は訓練室の ST の位置まで移動した。ST は 2 つの課題のシンボルカードを対象児に示し、「どっちで遊ぶ？」と問いかけ、対象児は 1 つの課題のシンボルカードを選択し、選択した課題を ST と共に行った。30 秒経過後、ST は 1 つの課題のシンボルカードを提示し、「次はこれをしよう」と誘った。対象児は ST と共に提示された課題を行い、タイマー (1 分) が鳴ると終了し、MT の所に戻った。着席後、MT の「何してきたの？」の問いかけに応じて行った課題を報告することが求められた。対象児のいずれの報告に対しても MT が「そうなんだ。○○ (と○○) したんだね。」とフードバックを行った。

各課題の手続きは訓練期①、②と同じであった。

(b) B 児

選択条件を前半に行う場合、MT は 2 つの課題のシンボルカードを対象児に示し、「どっちをする？」と問いかけ、対象児は 1 つの課題のシンボルカードを選択し、選択した課題を MT と共に行った。パソコン検索課題、けん玉課題の場合はタイマー (各課題によって制限時間は異なる) が鳴ると終了、本読み課題は指定

された課題を終えると終了した。次に、MT が「次はこれをしよう」と1つの課題のシンボルカードを提示し、対象児は提示された各課題を行った。各課題の終了の手続きは1つ目の課題と同様であった。2つ目の課題の終了後、MT が「〇〇さん（ST2）の所へ行ってきてね。」と指示をした。対象児は部屋から一旦退出し、パーテーションで仕切られた空間へと移動した。ST2 が「何をしてきたの？」の問いかけに応じて行った課題を報告することが求められた。対象児のいずれの報告に対しても ST2 が「そうなんだ。〇〇（と〇〇）したんだね。」とフードバックを行った。

各課題の手続きは訓練期①、②と同様であった。

②ステップ 2

ステップ 2 では、対象児が 1 つの課題のみを応えた場合には MT もしくは ST2 がさらに「他には？」と尋ね、2 つの課題の報告を求める手続きを加えた。報告に至るまでの手続きはステップ 1 と同様であった。具体的な手続きは以下に示す。

(a) A 児

MT の「何してきたの？」の問いかけに対して対象児が 2 つの課題を報告することを求められた。1 つの課題を応えた場合は「他には？」とさらに問いかけを行った。いずれの応答にも「そうなんだ。〇〇と〇〇したんだね」とフィードバックを行った。

(b) B 児

ST2 の「何してきたの？」の問いかけに対して対象児が 2 つの課題を報告することを求められた。1 つの課題を応えた場合は「他には？」とさらに問いかけを行った。いずれの応答にも「そうなんだ。〇〇と〇〇したんだね」とフィードバックを行った。

③ステップ 3

ステップ 3 では、対象児が行っていない課題を報告した場合に ST もしくは ST1 が正しい課題を後方から音声プロンプトする手続きを加えた。報告に至るまでの手続きはステップ 1、2 と同じであった。具体的な手続きは以下に示す。

(a) A 児

MT の「何してきたの？」の問いかけに対して対象児が 2 つの課題を正しく報告することを求められた。1 つの課題を応えた場合は「他には？」とさらに問いかけを行った。正しく報告できた場合には「そうなんだ。〇〇と〇〇したんだね」とフィードバックを行い、行っていない課題を報告した場合には ST が後方から正しい課題を音声プロンプトした。

(b) B 児

ST2 の「何してきたの？」の問いかけに対して対象児が 2 つの課題を正しく報告することを求められた。1 つの課題を応えた場合は「他には？」とさらに問いかけを行った。正しく報告できた場合には「そうなんだ。〇〇と〇〇したんだね」とフィードバックを行い、行っていない課題を報告した場合には ST1 が後方から正しい課題を音声プロンプトした。

(2) 条件 2 (課題の好みは報告言語行動に与える影響に関する検討)

テスト①で測定した好みは対象児の報告言語行動にどのような影響を与えるのかを検討する目的で行った。

テスト①での結果より 1 位、3 位、5 位を抽出し、抽出した全ての課題が非選択条件下で行えるように組み合わせた (Table 5-A, 5-B)。非選択条件下で 2 つの課題を行い、問いかけに応じて報告させた。試行順はランダムで行い、課題順も随時入れ替えて行った。

評価は、対象児が 1 つの課題を報告した場合どちらの課題を報告するか、2 つの課題を報告した場合どちらの課題を先に報告するのかを測定した。

Table 5-A 条件 2 の課題の組み合わせ (A 児)

試行	非選択条件	
D	1 位 : 本	5 位 : 野球
E	1 位 : 本	3 位 : スケボー
F	3 位 : スケボー	5 位 : 野球

Table 5-B 条件 2 の課題の組み合わせ (B 児)

試行	非選択条件	
D	1 位 : パソコン	5 位 : 本
E	1 位 : パソコン	3 位 : けん玉
F	3 位 : けん玉	5 位 : 本

① ステップ 1

(a) A 児

MT に「遊んでいいよ」と指示されると、対象児は訓練室の ST の位置まで移動した。ST は 1 つの課題のシンボルカードを対象児に示し、「これをしよう」と対象児を誘った。対象児は ST と共に提示された課題を行った。30 秒経過後、ST は 1 つの課題のシンボルカードを提示し、「次はこれをしよう」と誘った。対象児は ST と共に提示された課題を行い、タイマー (1 分) が鳴ると終了し MT の所に戻った。着席後、MT の「何してきたの？」の問いかけに応じて行った課題を報告することが求められた。対象児のいずれの報告に対しても MT が「そうなんだ。○○(と○○)したんだね。」とフードバックを行った。

各課題の手続きは訓練期①、②と同じであった。

(b) B 児

MT は 1 つの課題のシンボルカードを対象児に示し、「これをしよう」と誘った。対象児は提示された課題を MT と共に行った。パソコン検索課題、けん玉課題の場合はタイマー (各課題によって制限時間は異なる) が鳴ると終了、本読み課題は指定された課題を終えると終了した。次に、MT が「次はこれをしよう」と 1 つの課題のシンボルカードを提示し、対象児は提示された各課題

を行った。各課題の終了の手続きは1つ目の課題と同様であった。2つ目の課題の終了後、MTが「〇〇さん（ST2）の所へ行ってきてね。」と指示をした。対象児は部屋から一旦退出し、パーティションで仕切られた空間へと移動した。ST2が「何をしてきたの？」の問いかけに応じて行った課題を報告することが求められた。対象児のいずれの報告に対してもST2が「そうなんだ。〇〇（と〇〇）したんだね。」とフィードバックを行った。

各課題の手続きは訓練期①、②と同様であった。

②ステップ2

ステップ2では、対象児が1つの課題のみを応えた場合にはMTもしくはST2がさらに「他には？」と尋ね、2つの課題の報告を求める手続きを加えた。報告に至るまでの手続きはステップ1と同様であった。具体的な手続きは以下に示す。

(a) A児

MTの「何をしてきたの？」の問いかけに対して対象児が2つの課題を報告することを求められた。1つの課題を応えた場合は「他には？」とさらに問いかけを行った。いずれの応答にも「そうなんだ。〇〇と〇〇したんだね」とフィードバックを行った。

(b) B児

ST2の「何をしてきたの？」の問いかけに対して対象児が2つの課題を報告することを求められた。1つの課題を応えた場合は「他には？」とさらに問いかけを行った。いずれの応答にも「そうなんだ。〇〇と〇〇したんだね」とフィードバックを行った。

③ステップ3

ステップ3では、対象児が行っていない課題を報告した場合にSTもしくはST1が正しい課題を後方から音声プロンプトする手続きを加えた。報告に至るまでの手続きはステップ1、2と同じであった。具体的な手続きは以下に示す。

(a) A児

MTの「何をしてきたの？」の問いかけに対して対象児が2つの

課題を正しく報告することを求められた。1 つの課題を応えた場合は「他には？」とさらに問いかけを行った。正しく報告できた場合には「そうなんだ。〇〇と〇〇したんだね」とフィードバックを行い、行っていない課題を報告した場合には ST が後方から正しい課題を音声プロンプトした。

(b) B 児

ST2 の「何してきたの？」の問いかけに対して対象児が 2 つの課題を正しく報告することを求められた。1 つの課題を応えた場合は「他には？」とさらに問いかけを行った。正しく報告できた場合には「そうなんだ。〇〇と〇〇したんだね」とフィードバックを行い、行っていない課題を報告した場合には ST1 が後方から正しい課題を音声プロンプトした。

4) テスト③（好みの再評価）

A 児はテスト①での評価と条件 1 での課題選択率が 3 位のスケボー課題と 5 位の野球課題において一致しなかったため、好みの再評価を行った。MT が 1 位、3 位、5 位の 3 つの課題のシンボルカードを提示し、「どれをして遊ぶ？」の問いかけに応じて 1 つの課題のシンボルカードを選択し、選択した課題を ST と行った。対象児が通算 3 回選択した課題のシンボルカード順位確定として除去しながら、それ以外のシンボルカードで同様の手続きを繰り返し 1 位～3 位の課題を決定した。

7. インフォームドコンセント

A 児、B 児ともに、研究開始前に保護者に対して研究の内容を説明し、口頭により研究協力の上承を得た。

Ⅲ 結果

1. 訓練期

1) 訓練期①

(1) A 児

本読み課題の正反応率を Table 6-1-A に示した。1 試行目から正反応であった。2 試行目は「楽しかった」と応えて誤反応となった。その後は正反応が続き、7 試行目の最終確認でも正反応であった。

Table 6-1-A 本読み課題の正反応率

試行	1	2	3	4	5	6	7
結果	○	×	○	○	○	○	○

※○は正反応、×は誤反応であることを示す。

トランポリン課題の正反応率を Table 6-2-A に示した。1 試行目では「楽しかった」と誤反応であった。その後は正反応が続き、7 試行目の最終確認でも正反応であった。5、6 試行目は問いかける前に「トランポリン」と応える場面が見られた。その後、問いかけに応じて適切に報告していた。

Table 6-2-A トランポリン課題の正反応率

試行	1	2	3	4	5	6	7
結果	×	○	○	○	○	○	○

※○は正反応、×は誤反応であることを示す。

サッカー課題の正反応率を Fig. 6-3-A に示した。1 試行目から 4 試行目まで誤反応が続き、全て「楽しかった」と応えていた。5 試行目で正反応となったが、6 試行目で再び「楽しかった」と応え誤反応となった。7 試行目以降は正反応が続き、10 試行目の最終確認でも正反応であった。

Table 6-3-A サッカー課題の正反応率

試行	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
結果	×	×	×	×	○	×	○	○	○	○

※○は正反応、×は誤反応であることを示す。

スケボー課題の正反応率を Fig. 6-4-A に示した。1 試行目から正反応が続き、3 試行目の最終確認でも正反応であった。

Table 6-4-A スケボー課題の正反応率

試行	1	2	3
結果	○	○	○

※○は正反応、×は誤反応であることを示す。

野球課題の正反応率を Fig. 6-5-A に示した。1、2 試行目は「楽しかった」と応え、3 試行目は無反応で誤反応となった。4 試行目以降は正反応が続き、7 試行目の最終確認でも正反応であった。

Table 6-5-A 野球課題の正反応率

試行	1	2	3	4	5	6	7
結果	×	×	×	○	○	○	○

※○は正反応、×は誤反応であることを示す。

最終確認において全ての課題が達成されたことから1つの課題を行い、それを問いかけに応じて報告する行動は形成されたと示された。

(2) B児

LINE ポコポコ課題、パソコン検索課題、本読み課題、けん玉課題の正反応率を Table 7-1-B に示した。LINE ポコポコ課題は「ポコポコ」、パソコン検索課題は「パソコン」、本読み課題は「本」、けん玉課題は「けん玉」と全てにおいて適切に報告できた。

Table 7-1-B LINE ポコポコ、パソコン検索、本読み、けん玉課題の正反応率

試行	1	2	3
LINE ポコポコ	○	○	○
パソコン検索	○	○	○
本読み	○	○	○
けん玉	○	○	○

※○は正反応、×は誤反応を示す。

ひも結び課題の正反応率を Table 7-2-B に示した。ひも結び課題は1、2試行目では「わからん」と応え誤反応であった。3試行目以降は全て「ひも」と応え正反応となった。

Table 7-2-B ひも結び課題の正反応率

試行	1	2	3	4	5	6
結果	×	×	○	○	○	○

2) 訓練期②

(1) A 児

A 児の 2 つの課題を行い、指導者の「何してきたの？」の問いかけに応じた報告言語行動の結果を Table 8-A に示した。全 10 試行中、9 試行が正反応、1 試行が「楽しかった」と応え誤反応であった。正反応であった 9 試行中、8 試行で後半に行った課題を報告し、1 試行のみ前半に行った課題を報告した。

Table 8-A 訓練期②における課題の組み合わせと報告した課題(A 児)

前半	後半	報告した課題
スケボー	トランポリン	トランポリン
サッカー	野球	野球
本	スケボー	スケボー
トランポリン	本	本
スケボー	サッカー	サッカー
野球	トランポリン	トランポリン
トランポリン	サッカー	サッカー
本	野球	「楽しかった」
サッカー	本	サッカー
野球	スケボー	スケボー

(2) B 児

B 児の 2 つの課題を行い、指導者の「何してきたの？」の問いかけに応じた報告言語行動の結果を Table 8-B に示した。全 6 試行全てで 1 つの課題を適切に報告することができた。5 試行で後半に行った課題を報告し、1 試行のみ前半に行った課題を報告した。

Table 8-B 訓練期②における課題の組み合わせと報告した課題(B 児)

前半	後半	報告した課題
本読み	パソコン検索	パソコン検索
ひも結び	けん玉	けん玉
本読み	LINE ポコポコ	LINE ポコポコ
パソコン検索	ひも結び	ひも結び
LINE ポコポコ	本読み	本読み
けん玉	ひも結び	けん玉

2. テスト①（好みの評価）

1) A 児

A 児のシンボルカードの選択し課題を行った順を Table 9-A に示した。選択順より 1 位は本読み課題、2 位はトランポリン課題、3 位はスケボー課題、4 位はサッカー課題、5 位は野球課題となった。対象児は提示されたカードの上を手が行ったり来たりしながら 1 枚を選択する行動が見られた。

Table 9-A テスト①の課題選択順（A 児）

試行	トランポリン	本読み	スケボー	サッカー	野球
1 日目					
1	①				
2			①		
3		①			
4		②			
5		③			
6				①	
2 日目 (トランポリン、スケボー、サッカー課題はリセットされた。)					
1	①				
2	②				
3	③				
4			①		
5			②		
6			③		
7					①
8				①	
9					②
10				②	
11				③	
順位	2 位	1 位	3 位	4 位	5 位


※ は順位が確定されたため、除去されたことを意味する。

2) B 児

B 児のシンボルカードの選択し課題を行った順を Table 9-B に示した。選択順より 1 位はパソコン検索課題、2 位は LINE ポコポコ課題、3 位はけん玉課題、4 位はひも結び課題、5 位は本読み課題となった。2 回共に同じ選択順となった。対象児は「どれが一番好き？」の問いかけに対してカードを 1 枚選択している様子が見られた。

Table 9-B テスト①の課題選択順 (B 児)

試行	LINE ポコポコ	パソコン 検索	けん玉	ひも結び	本読み
1 回目					
1		○			
2	○				
3			○		
4				○	
順位	2 位	1 位	3 位	4 位	5 位
2 回目					
1		○			
2	○				
3			○		
4				○	
順位	2 位	1 位	3 位	4 位	5 位

※  は順位が確定されたため、除去されたことを意味する。

3. テスト② (報告言語行動の評価)

1) 条件① (課題の選択と好みが報告言語行動に与える影響に関する検討)

(1) ステップ 1

① A 児

全 6 試行中、全て後半に行った課題を報告した。報告内容は全て正反応であった。

② B 児

全 6 試行中、全て後半に行った課題を報告した。報告内容は全

て正反応であった。

(2) ステップ 2

① A 児

全 6 試行中、全て後半の課題から報告した。1 つ目の報告は全て正反応であった。しかし、「他には？」の問いかけには戸惑った様子を見せ、2 つ目の報告は 4 試行で選択していない課題を報告し誤反応となった。

② B 児

全 6 試行中、3 試行が前半の課題から、3 試行が後半の課題から報告した。「他には？」の問いかけに戸惑う様子もなく、すぐに応えていない方の課題を応えることができた。また、3 試行目以降は「他には？」の問いかけを待つことなく、2 つ課題を応えていた。

(3) ステップ 3

ステップ 3 の選択した課題と報告した課題を Table 10-A、10-B に示した。①は 1 位の課題、③は 3 位の課題、⑤は 5 位の課題、×は課題の中にない報告をした、() は行っていない課題を報告したことを表す。

Table 10-A 条件①の選択した課題と報告した課題（A児）

行った課題		選択した課題	報告した課題
前半	後半		
1 巡目			
③・⑤	①	③	①→×
⑤	①・③	①	①→(③)
①・⑤	③	⑤	③→⑤
①	③・⑤	③	③→①③
①・③	⑤	①	①→⑤
③	①・⑤	⑤	⑤→(①)
2 巡目			
③・⑤	①	⑤	①→⑤
⑤	①・③	①	①→⑤
①・⑤	③	⑤	③→⑤
①	③・⑤	⑤	①→⑤
①・③	⑤	①	①→⑤
③	①・⑤	①	①→③
3 巡目			
③・⑤	①	③	③→①
⑤	①・③	①	⑤→①
①・⑤	③	①	③→①
①	③・⑤	⑤	⑤→①
①・③	⑤	①	⑤→①
③	①・⑤	①	①→③
4 巡目			
③・⑤	①	⑤	⑤→①
⑤	①・③	①	⑤→①
①・⑤	③	⑤	⑤→③
①	③・⑤	⑤	①→⑤
①・③	⑤	①	①→⑤
③	①・⑤	①	①→③
5 巡目			
③・⑤	①	⑤	①→⑤
⑤	①・③	①	⑤→①
①・⑤	③	①	①→③
①	③・⑤	⑤	①→⑤
①・③	⑤	①	①→⑤
③	①・⑤	①	①→③

※①は1位の課題、③は3位の課題、⑤は5位の課題、×は課題の中になく報告をした、()は行っていない課題を報告したことを表す。

Table 10-B 条件①の選択した課題と報告した課題（B児）

行った課題		選択した課題	報告した課題
前半	後半		
1 巡目			
③・⑤	①	③	③→①
⑤	①・③	①	①→⑤
①・⑤	③	①	③→①
①	③・⑤	③	③→①
①・③	⑤	①	①→⑤
③	①・⑤	①	③→①
2 巡目			
③・⑤	①	③	③→③→①→③
⑤	①・③	①	①→⑤
①・⑤	③	①	①→③
①	③・⑤	③	①→③
①・③	⑤	①	①→⑤
③	①・⑤	①	③→①
3 巡目			
③・⑤	①	③	①→③
⑤	①・③	①	⑤→①
①・⑤	③	①	①→③
①	③・⑤	③	①→③
①・③	⑤	①	⑤→①
③	①・⑤	①	①→③
4 巡目			
③・⑤	①	③	③→①
⑤	①・③	①	⑤→①
①・⑤	③	①	①→③
①	③・⑤	③	①→③
①・③	⑤	①	⑤→①
③	①・⑤	①	①→③

※①は 1 位の課題、③は 3 位の課題、⑤は 5 位の課題、×は課題の中になく報告をした、() は行っていない課題を報告したことを表す。

① 前後半課題報告率

前後半課題報告率の結果を Fig. 2-1 に示した。A 児は全 30 試行中、前半の課題から報告したのが 14 試行（47%）、後半の課題から報告したのが 16 試行（53%）だった。B 児は全 24 試行中、前半の課題から報告したのが 13 試行（54%）、後半の課題から報告したのが 11 試行（46%）であった。これらの結果より、A 児 B 児共に前半と後半の課題どちらかに大きく偏った報告は見られなかった。

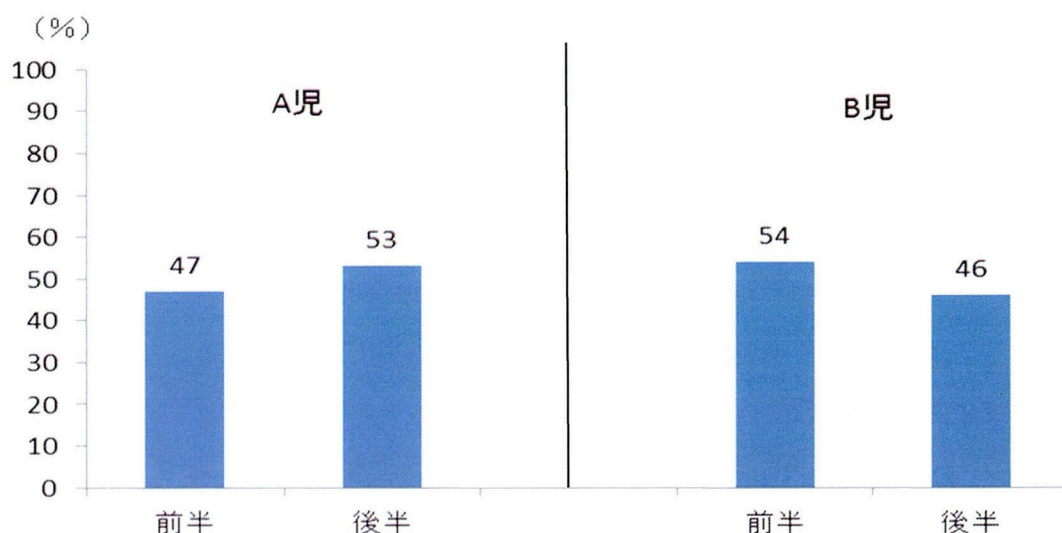


Fig. 2-1 前後半課題報告率

② 課題別選択率

課題別選択率の結果を Fig. 2-2 に示した。A 児は全 20 回の選択機会の内、1 位の本読み課題は 16 回（80%）、3 位のスケボー課題は 3 回（15%）、5 位の野球課題は 11 回（55%）であった。テスト①で行った好みの評価と選択率は 1 位の課題では一致していたが、3 位と 5 位で一致しなかった。B 児は全 16 回の選択機会の内、1 位のパソコン検索課題は 16 回（100%）、3 位のけん玉課題は 8 回（50%）、5 位の本読み課題は 0 回（0%）であった。テスト①で行った好みの評価と選択率は一致していた。

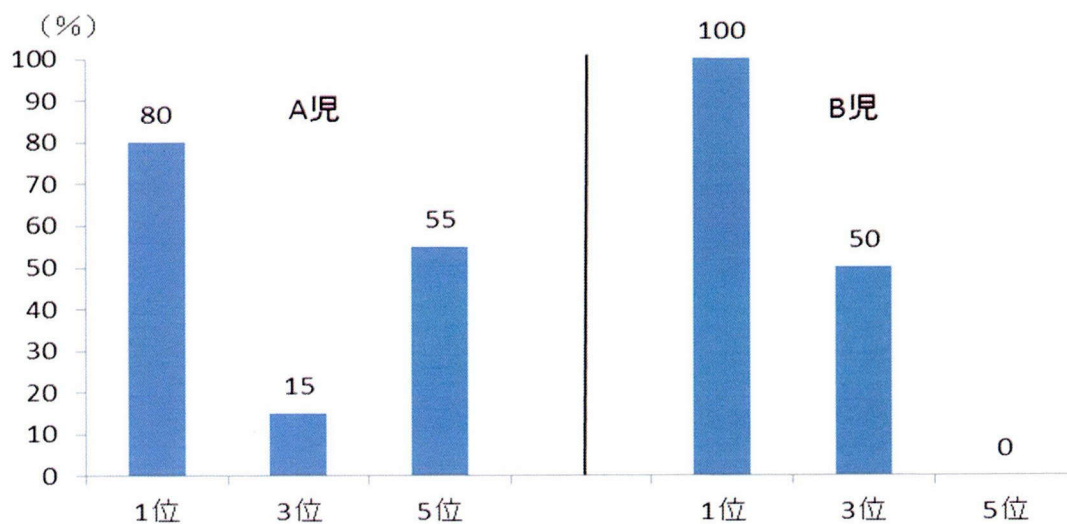


Fig. 2-2 課題別選択率

③ 課題別報告率

課題別報告率の結果を Fig. 2-3 に示した。A 児は全 30 試行中、1 位の本読み課題は 17 試行（57%）、3 位のスケボー課題は 5 試行（16%）、5 位の野球課題は 8 試行（27%）であった。B 児は全 24 試行中、1 位のパソコン検索課題は 13 試行（54%）、3 位のけん玉課題は 7 試行（29%）、5 位の本読み課題は 4 試行（17%）であった。A 児 B 児共に課題別選択率と報告率は一致する結果となった。

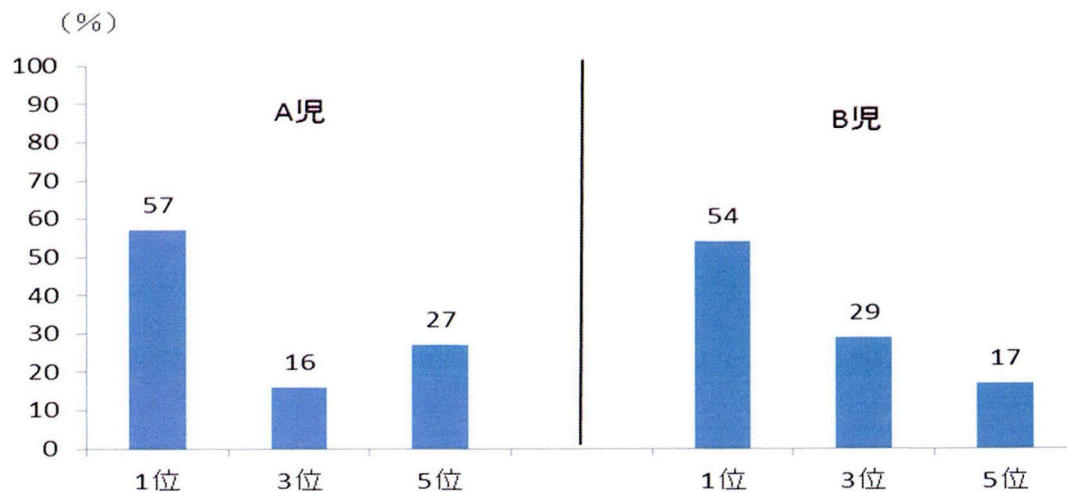


Fig. 2-3 課題別報告率

④ 選択－非選択課題報告率

選択－非選択課題報告率の結果を Fig. 2-4 に示した。A 児は全 30 試行中、17 試行（57％）で選択した課題を報告し、13 試行（43％）で非選択の課題を報告した。B 児は全 24 試行中、13 試行（54％）で選択した課題を報告し、11 試行（46％）で非選択の課題を報告した。選択条件と非選択条件の 2 群において有意水準 5％で両側検定の T 検定を行った結果、A 児 B 児共に、有意な差は認められなかった。

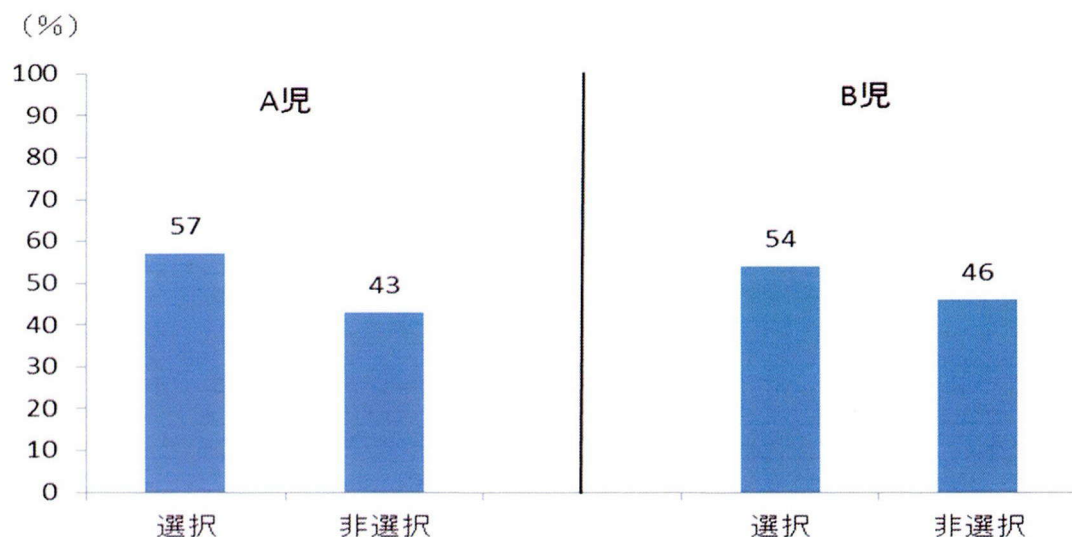


Fig. 2-4 選択－非選択課題報告率

⑤ 選択（上位）－非選択（下位）課題報告率

(a) テスト①に基づいた分析

テスト①に基づく選択（上位）－非選択（下位）課題報告率の結果を Fig. 2-5 の結果に示した。A 児は全 16 試行中、11 試行（69％）で選択（上位）の課題を報告し、5 試行（31％）で非選択（下位）の課題を報告した。B 児は全 15 試行中、9 試行（56％）で選択（上位）の課題を報告し、7 試行（44％）で非選択（下位）の課題を報告した。選択（上位）条件と非選択（下位）条件の 2 群において有意水準 5％で両側検定の T 検定を行った結果、A 児 B 児共に有意な差は認められなかった。

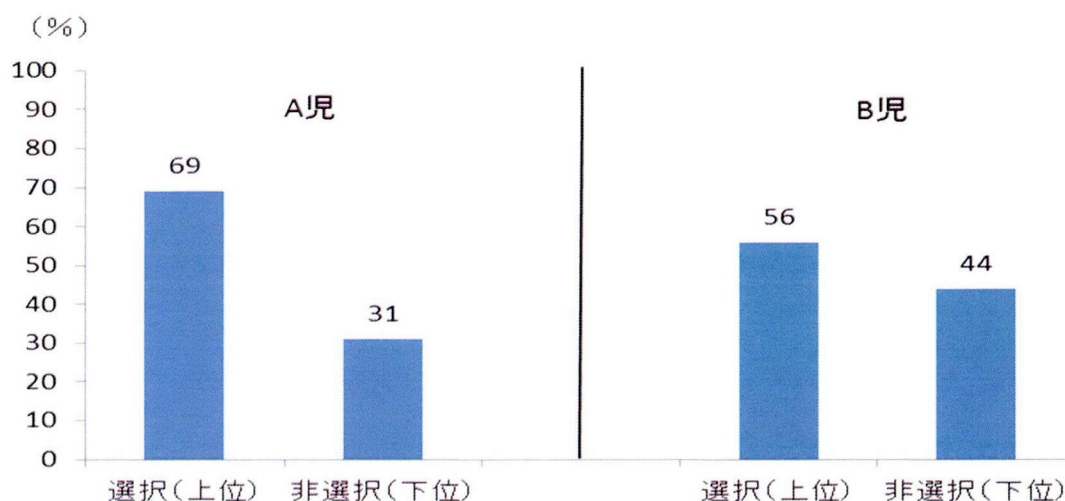


Fig. 2-5 テスト①に基づく選択（上位）－非選択（下位）課題報告率

(b) テスト③に基づいた分析

A 児のテスト③に基づく選択（上位）－非選択（下位）課題報告率の結果を Fig. 2-6-A に示した。全 20 試行中、14 試行（70％）で選択（上位）の課題を報告し、6 試行（30％）で非選択（下位）の課題を報告した。選択（上位）条件と非選択（下位）条件の 2 群において有意水準 5％で両側検定の T 検定を行った結果、両群間で有意差が認められた（ $t=2.309401077$, $df=8$, $p<0.05$ ）。

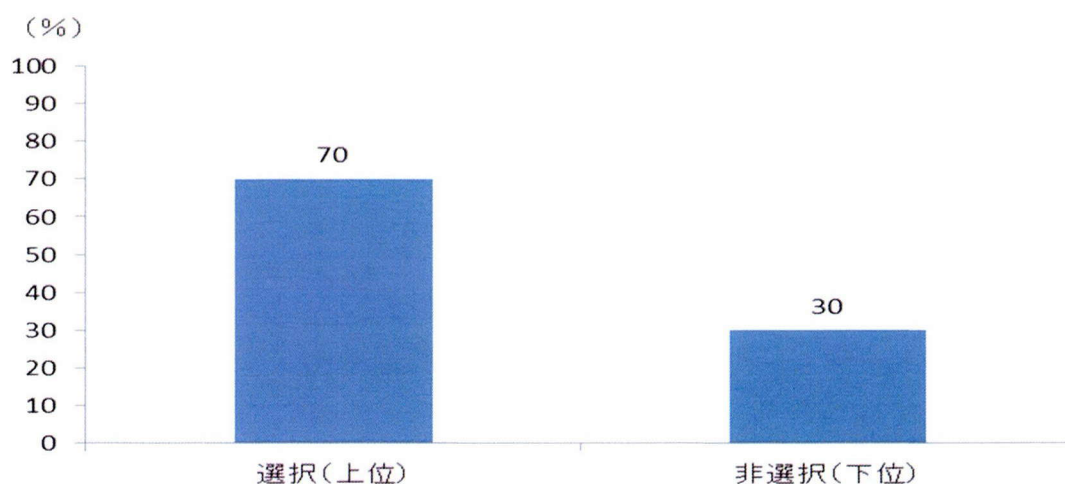


Fig. 2-6-A テスト③に基づく選択（上位）－非選択（下位）課題報告率（A 児）

⑥ 選択（下位）－非選択（上位）課題報告率

(a) テスト①に基づいた分析

テスト①に基づく選択（上位）－非選択（下位）課題報告率の結果を Fig. 2-7 に示した。A 児は全 14 試行中、6 試行（43％）で選択（下位）の課題を報告し、8 試行（57％）で非選択（上位）の課題を報告した。B 児は全 8 試行中、4 試行（50％）で選択（下位）の課題を報告し、4 試行（50％）で非選択（下位）の課題を報告した。選択（下位）条件と非選択（上位）条件の 2 群において有意水準 5％で両側検定の T 検定を行った結果、A 児 B 児共に有意な差は認められなかった。

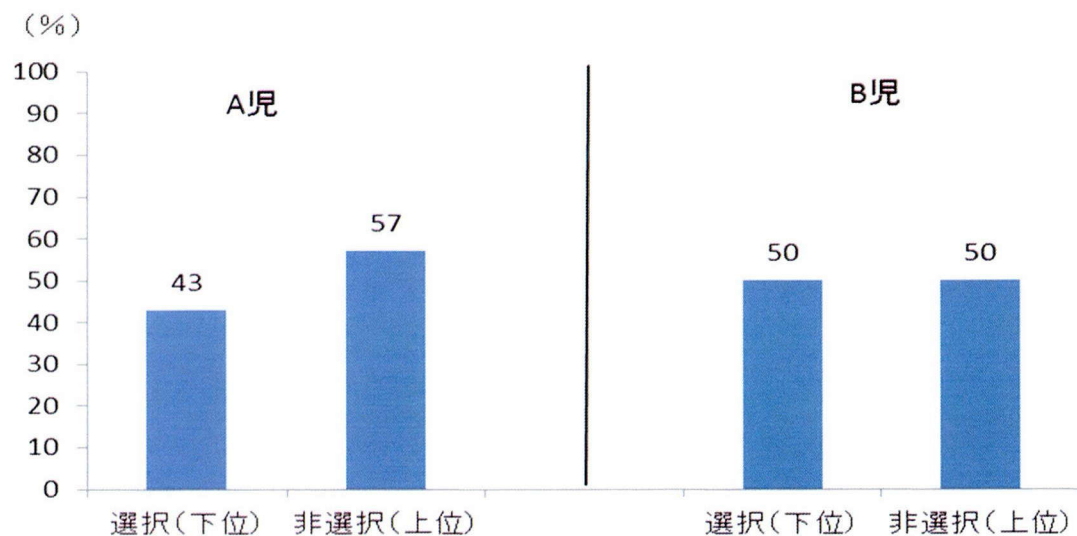


Fig. 2-7 テスト①に基づく選択（下位）－非選択（上位）課題報告率

(b) テスト③に基づいた分析

A 児のテスト③に基づく選択（下位）－非選択（上位）課題報告率の結果を Fig. 4-8-A に示した。全 10 試行中、4 試行（40％）で選択（下位）の課題を報告し、6 試行（60％）で非選択（上位）の課題を報告した。選択（下位）条件と非選択（上位）条件の 2 群において有意水準 5％で両側検定の T 検定を行った結果、有意な差は認められなかった。

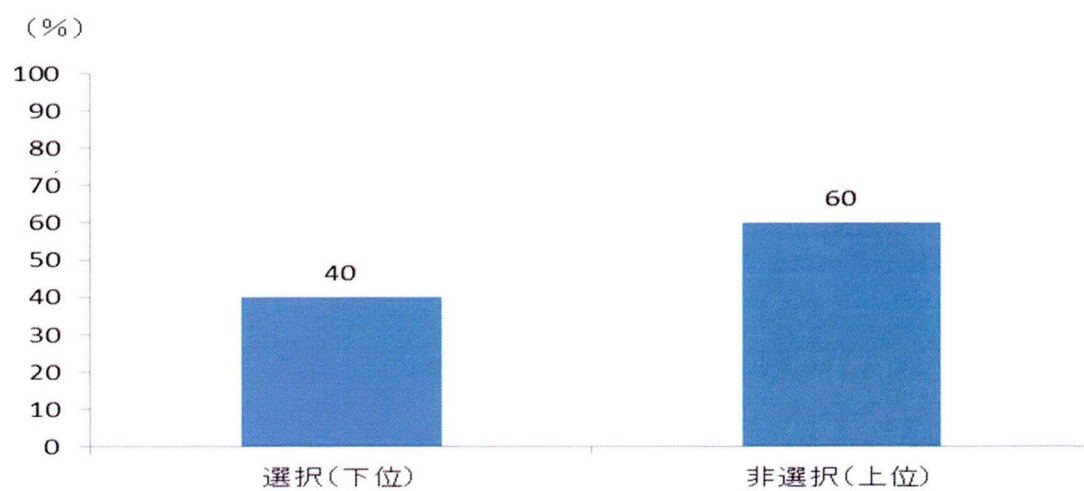


Fig. 2-8-A テスト③に基づく選択(上位)－非選択(下位)課題報告率(A児)

2) 条件②（課題の好みが報告言語行動に与える影響に関する検討）

(1) ステップ 1

① A 児

全 6 試行中、全て後半に行った課題を報告した。報告内容は全て正反応であった。

② B 児

全 6 試行中、5 試行が後半に行った課題、1 試行が前半に行った課題を報告した。報告内容は全て正反応であった。

(2) ステップ 2

① A 児

全 6 試行中、1 試行が前半の課題から、5 試行が後半の課題から報告した。1 つ目の課題の報告は全て正反応であった。しかし、「他には？」の問いかけには戸惑った様子を見せ、2 つ目の報告は 4 試行で選択していない課題や行っていない課題を報告し誤反応となった。

② B 児

全 6 試行中、3 試行が前半の課題から、3 試行が後半の課題から報告した。1 つ目の課題の報告は全て正反応であった。「他には？」の問いかけには 5 試行は戸惑う様子もなく、すぐに応えていない方の課題を応えることができていたが、1 試行はその試行に含まれていない課題を含めて 3 つの課題を報告する場面が見られ誤反応となった。

(3) ステップ 3

ステップ 3 での課題の組み合わせと報告した課題を Table 11-A, 11-B に示した。①は 1 位の課題、③は 3 位の課題、⑤は 5 位の課題、() は行っていない課題を報告したことを表す。

Table 11-A 条件②の課題の組み合わせと報告した課題（A児）

行った課題		報告した課題
前半	後半	
1 巡目		
①	⑤	① → ⑤
③	⑤	③ → ⑤
③	①	③ → ①
⑤	①	⑤ ①
⑤	③	③ → (①)
①	③	③ ① ③
2 巡目		
①	⑤	⑤ → ①
③	⑤	③ → ⑤
③	①	③ → ①
⑤	①	① → ⑤
⑤	③	③ → ⑤
①	③	① → ③
3 巡目		
①	⑤	⑤ → ①
③	⑤	⑤ → ③
③	①	③ → ①
⑤	①	⑤ → ①
⑤	③	③ → ⑤
①	③	③ → ①
4 巡目		
①	⑤	⑤ → ①
③	⑤	③ → ⑤
③	①	① → ③
⑤	①	① → ⑤
⑤	③	③ → ⑤
①	③	① → ③
5 巡目		
①	⑤	① → ⑤
③	⑤	⑤ → ③
③	①	① → ③
⑤	①	① → ⑤
⑤	③	③ → ⑤
①	③	① → ③

※①は 1 位の課題、③は 3 位の課題、⑤は 5 位の課題、() は行っていない課題を報告したことを表す。

Table 11-B 条件②の課題の組み合わせと報告した課題（B児）

行った課題		報告した課題
前半	後半	
1 巡目		
①	⑤	⑤ → ①
③	⑤	③ ⑤
③	①	① → ③
⑤	①	① ⑤
⑤	③	⑤ ③
①	③	⑤ (③) ①
2 巡目		
①	⑤	① ⑤
③	⑤	③ ⑤
③	①	① ③
⑤	①	⑤ ①
⑤	③	③ ⑤
①	③	③ ①
3 巡目		
①	⑤	⑤ ①
③	⑤	③ ⑤
③	①	③ ①
⑤	①	⑤ ①
⑤	③	③ ⑤
①	③	① ③
4 巡目		
①	⑤	⑤ ①
③	⑤	⑤ ③
③	①	③ ①
⑤	①	⑤ ①
⑤	③（未実施）	⑤
①	③（未実施）	①

※①は 1 位の課題、③は 3 位の課題、⑤は 5 位の課題、() は行っていない課題を報告したことを表す。

① 前後半課題報告率

前後半課題報告率を Fig. 3-1 に示した。A 児は全 30 試行中、前半の課題から報告したのが 10 試行（33%）、後半の課題から報告したのが 20 試行（67%）だった。B 児は全 22 試行中、前半の課題から報告したのが 11 試行（50%）、後半の課題から報告したのが 11 試行（50%）であった。

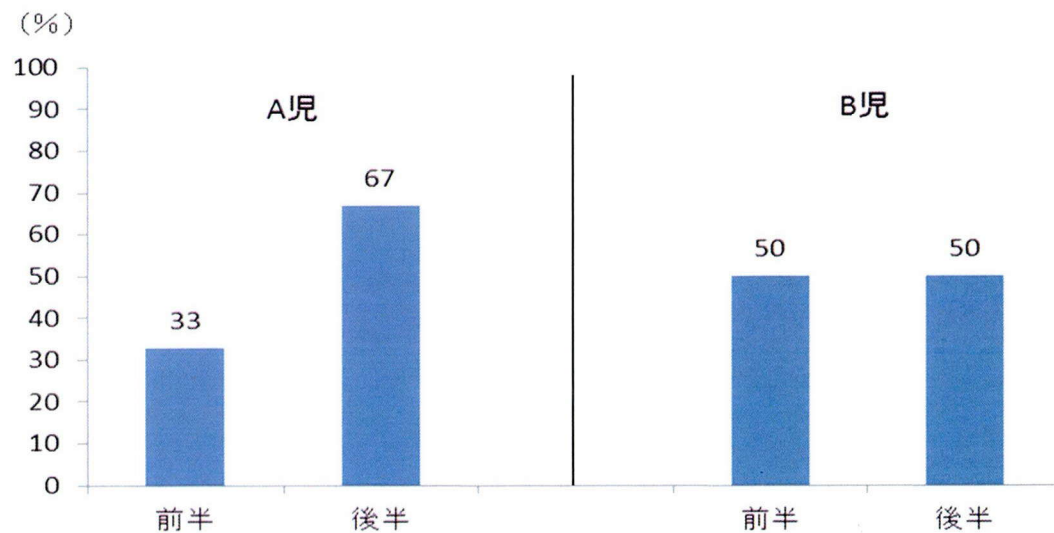


Fig. 3-1 前後半課題報告率

② 課題別報告率

課題別報告率を Fig. 3-2 に示した。A 児は全 20 試行中、1 位の本読み課題は 10 試行（50%）、3 位のスケボー課題は 12 試行（60%）、5 位の野球課題は 8 試行（10%）であった。B 児は 1 位のパソコン検索課題は 24 試行中 13 試行（54%）、3 位のけん玉課題は 14 試行中 7 試行（29%）、5 位の本読み課題は 25 試行中 4 試行（17%）であった。

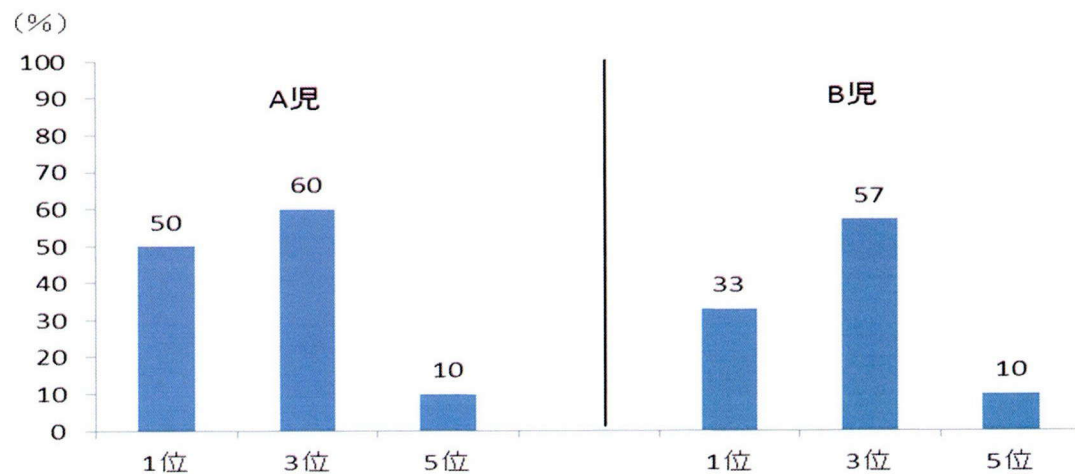


Fig. 3-2 課題別報告率

③上位－下位課題報告率

(a) テスト①に基づいた分析

テスト①に基づいた上位－下位課題報告率を Fig. 3-3 に示した。A 児は全 30 試行中、18 試行（60％）で上位の課題を報告し、12 試行（40％）で下位の課題を報告した。B 児は全 22 試行中、11 試行（50％）で上位課題を報告し、11 試行（50％）で下位の課題を報告した。上位課題と下位課題の 2 群において有意水準 5％で両側検定の T 検定を行った結果、A 児 B 児共に有意な差は認められなかった。

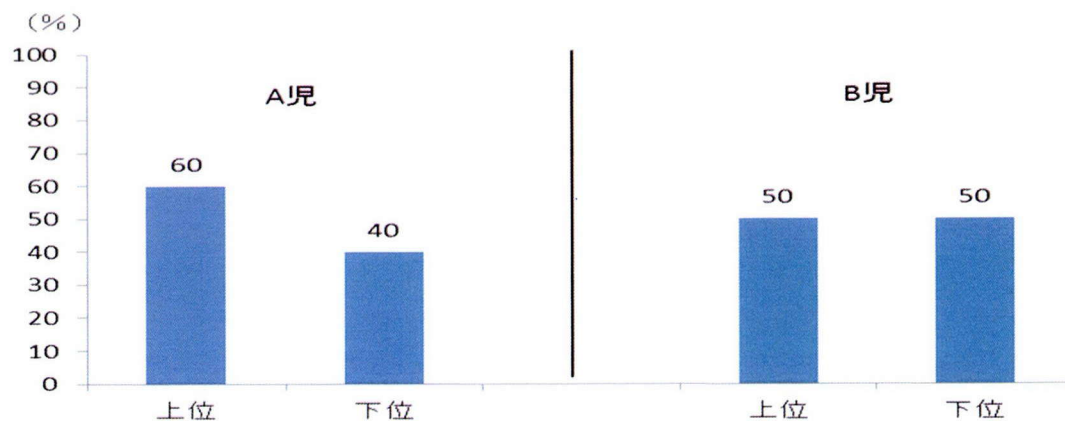


Fig. 3-3 テスト①に基づいた上位－下位課題報告率

(b) テスト③に基づいた分析

A 児のテスト③に基づいた上位－下位課題報告率を Fig. 3-4-A に示した。全 30 試行中、17 試行（57％）で上位の課題を報告し、13 試行（43％）で下位の課題を報告した。上位課題と下位課題の 2 群において有意水準 5％で両側検定の T 検定を行った結果、有意な差は認められなかった。

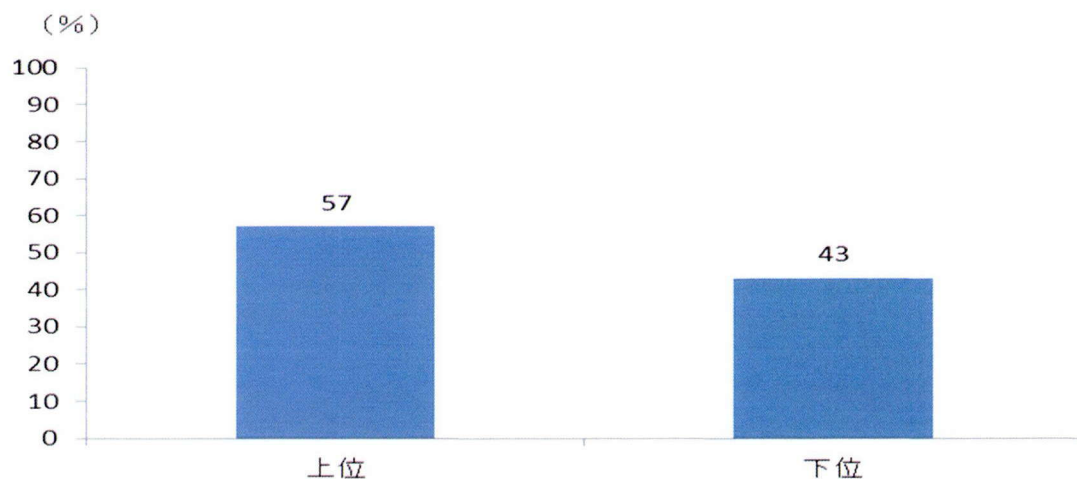


Fig. 3-4-A 課題選択率に基づいた上位－下位課題報告率(A 児)

4. テスト③（好みの再評価）

A 児のシンボルカードの選択し課題を行った順を Table 12 に示した。選択順より 1 位は本読み課題、2 位は野球課題、3 位はスケボー課題となった。よって、テスト③での評価は課題選択率と同じ結果となった。

Table 12 テスト③の課題選択順（A児）

試行	本読み	スケボー	野球
1	①		
2	②		
3	③		
4			④
5			⑤
6			⑥
	1 位	5 位	3 位

※ は順位が確定されたため、除去されたことを意味する。

IV 考察

1. 報告言語行動の指導について

訓練期では、指導者の問いかけに応じて報告できるようにプロンプトを用いた訓練を行った。

A 児は本読み課題、トランポリン課題、スケボー課題は早期に生起し、サッカー課題、野球課題の生起には時間を要した。B 児はひも結びのみ生起に時間を要し、それ以外のパソコン検索課題、LINE ポコポコ課題、けん玉課題、本読み課題は早期に生起した。生起するまでの課題ごとの時間差の要因として、対象児の課題に対する経験、課題名の正しい認識が挙げられる。

A 児はトランポリンや本は家庭でも良く使用しているが、野球を経験したことは数少なかった。しかし、サッカーはクラブチームに 1 ヶ月に 1 回程通っており長年の経験があり、「サッカー」という言葉に触れることも多かったが生起までには時間を要した。その要因として、対象児が普段から経験している屋外で複数人で行う普段のサッカーと訓練室で 2 人で行ったサッカーとは一致しなかったことが考えられる。

B 児はパソコンや LINE ポコポコは家庭でも頻繁に行っており、本やけん玉は経験していないが言葉として習得していた。ひも結びは日常場面で行うことがなく言葉も知らなかった。

よって、その課題をどれだけ経験したことがあるか、課題にまつわる言葉を正しく認識しているのかによって問いかけに対する報告の生起の時間差が生まれると考えられる。そのため、報告言語行動の指導では、写真カードと命名のような 1 対 1 対応だけでなく、様々な場面を経験させて命名していく訓練を積むことで、幅広く正確な報告言語行動を生み出すことができると考える。

2. 好みの評価について

本研究では対象児に対してシンボルカードを用いた好みの評価を行った。テスト①での好みの評価とテスト②での課題別選択率を比較すると、B児は一致したが、A児では3位と5位の課題が入れ替わっており、5位の課題の方が3位の課題より多く選択していた。そこで、A児に対し、テスト③としてもう一度好みの評価を実施したところ、課題選択率の順位を支持する結果であった。よって、A児はテスト②とテスト③の間で好みが変わったと考えられる。

村中ら（2005）は、テレビ番組の視聴を用い、聞き取りと観察によって注視率と逸脱率を分析し番組に対する好みを評価した。しかし、約8ヶ月の実験期間を通して、下位に評価されていた番組の注視率が上昇し逸脱率は低下する傾向が見られ、番組に対する従事体験の反復によって好みが高まった結果だとしている。

本研究においても、A児はテスト①からテスト③まで12ヶ月程の時間を要しており、課題従事行動に関して選択機会の効果を検討した様々な研究に比べて長期間であった。そのため、課題を遂行していく中で好みが変わり、その変化を評価しきれていなかった。よって、好みの評価を定期的に行い、対象児が好みに基づいた選択を行っているのかを評価し、選択機会との効果との関連を分析する必要があるだろう。

3. 選択機会と好みが報告言語行動に与える影響

本研究では、知的障害を伴う自閉症児2名を対象に、課題の選択や好みが報告言語行動にどのような影響を与えるのかについて検討を行った。

1) 選択機会の要因

選択機会が報告言語行動に与える影響について、条件①で得られた結果より選択条件と非選択条件で分析を行ったが、A児、B児共に選択条件と非選択条件との間に有意差は見られなかった。

よって、報告言語行動においても選択機会の有無のみが対象児の報告言語行動に与える影響はないと言える。

2) 好みの要因

好みが報告言語行動に与える影響について、条件②で得られた結果より分析を上位条件と下位条件で分析を行ったが、A児 B児共に上位課題と下位課題の間に有意差は見られなかった。よって、好みの課題に従事できることのみが対象児の報告言語行動に与える影響はないと言える。

3) 選択機会と好みの要因

選択機会と好みが報告言語行動に与える影響について、好みの課題を選択して行う条件（選択（上位）条件）と好みでない課題を選択せずに行う条件（非選択（下位）条件）、好みでない課題を選択して行う条件（選択（下位）条件）と好みの課題を選択せずに行う条件（非選択（上位）条件）の2つの試行から分析を行った。選択（上位）条件と非選択（下位）条件において、B児には有意差はみられなかったが、A児ではテスト③での好みの評価順位に基づいた分析の結果、選択（上位）課題と非選択（下位）課題との間に有意差が見られた。よって、好みの課題にかつ選択して従事できた場合、その課題をより多く報告する場合があると言える。

吉岡・藤金・相澤（2011）は、知的障害児5名に対し、選択と好みを用いた課題従事率の検討を行った。6つの課題を上位3課題を High-Preference 課題（以下、HP 課題）、下位3課題を Low-Preference 課題（以下、LP 課題）課題に分類し、対象児に課題の選択を求める Choice 条件（以下、C 条件）、教師が課題を選択する Non-Choice 条件（以下 NC 条件）、対象児に課題の選択を求めるが課題自体は対象児に見せない Non-Visual-Choice 条件（以下、NVC 条件）の3条件を設定した。実験Ⅰでは HP 課題のみを用い、実験Ⅱでは LP 課題のみを用いて行った。実験ⅠⅡを通して、C 条件のパフォーマンスが最も高かったことから、選好

性と選択の両方を保証することで子どもの課題を最大限に高めるとしている。また、実験Ⅱにおいて、NVC条件とNC条件のパフォーマンスが変わらなかったことから選好性の高い課題を行う中での選択行動は課題遂行に大きく影響を及ぼすが、選好性の低い課題を多く行う中での選択行動は課題遂行にはさほど影響を及ぼさない可能性があるとしている。本研究におけるA児の結果は、吉金ら（2011）の課題従事行動に関する研究結果を報告言語行動においても支持できる可能性があると言える。

B児は課題選択率がテスト①での好みの評価と正比例していることや、上位の課題のシンボルカードを提示された時には「やった！」などと声に出して喜び、下位の課題のシンボルカードが提示された時には「またかよ」などと残念がる様子を見せており、課題に対するモチベーションは好みの課題に従事できることによって上がっている姿が見られた。しかし、課題に対するモチベーションの高さは報告言語行動のモチベーションまで上げることに繋がらなかったと考えられる。その要因としてセッティング、指導上の手続き、知的障害の程度の違いが挙げられる。

セッティングの違いとしては、A児は課題を行って報告を行うまで同じ訓練室内で行ったが、B児は課題を行った後、訓練室を出てパーテーションで仕切られた空間へ移動して報告を行った。そのため、B児はA児に比べて課題を行って報告するまでの時間や距離が長かったことで、課題のモチベーションの高さを報告場面まで維持できなかったと考えられる。

指導上の手続きの違いとしては、B児は「〇〇（ST2）に報告してきてね」と報告することを促されるとしつと報告に行く様子が見られ、訓練期からの「課題を行った後、報告する」という手続きが影響し、やったことをただ報告するという形式的な報告言語行動になってしまったのではないかと考えられる。

知的障害の程度の違いとしては、対象児の個体条件と選択機会の効果との関連について Moes（1998）は、認知能力の比較的高

い対象児では、選択条件でパフォーマンスの促進や改善が認められたが、認知能力の低い対象児では認められなかったとし、認知能力の程度が選択機会の効果を左右しているのではないかとしている。しかし、本研究においては、知的障害の程度の低い A 児の方が高い B 児に比べて選択（上位）条件の方において報告言語行動は高まっているため、この研究結果を支持できない。

4. 今後の課題

本研究は、2 つの課題を行い報告する手続きであったが、対象児は 2 つの課題を問いかけに応じて適切に応えていることから、覚えられる範囲のものであったと言える。また、テスト①での評価を基にした 3 つの課題を何度も行っており、対象児にとってはどんな課題をするのか、次にどの課題をする可能性があるのか予測できるものであった。しかし、日常場面においては、様々な活動を行った後に報告を行う場面が考えられる。また、報告に至るまでの活動の数や内容は日々異なる。その場合、子どもは行った全ての活動を報告することは少なく、その中でいくつかの活動を選び報告することとなることが多い。よって、複数の課題を行った場合であれば選択や好みは報告にどのような影響を与えるのかといった課題の量的側面から選択や好みの影響を検討する必要がある。また、課題の数に変化はないが、新奇な課題や稀に行う課題など対象児にとって印象に残るような課題を行った場合、選択や好みは報告にどのような影響を与えるのかといった課題の質的な側面から選択や好みの影響を検討する必要がある。

VI 文献

Baltaxe, C. A., Guthrie, D. (1987) The use of primary sentence stress by normal, aphasic, and autistic children. *J. Autism Dev. Disord*, 17, 255 -271.

Ferster, C. B., Iwata, B. A., Thomason-Sassi, j., Worsdell, A. S. & Wilson, D. M. (2012) *Journal of Applied Behavior Analysis*. 45(4), 721-735.

藤原義博（1997）応用行動分析学入門：応用行動分析学の基礎知識．学苑社，26-39

伏見貴夫（1997）応用行動分析学入門：コミュニケーション行動の機能的分析．学苑社，40-60

本田智寛・村中智彦（2010）自閉症児の学校生活場面における報告言語行動と聞き手への接近行動の形成－シュミレーション指導場面の役割－．行動分析学研究，25(1), 43-64

井澤信三（2010）障害児心理入門．ミネルヴァ書房，171-190.

井上雅彦（1994）自閉症児の報告言語行動における聞き手の選択．行動科学，33, 80-90

井上雅彦（2000）自閉症児の報告言語行動における聴取制御の成立．発達心理臨床研究，7, 13-20

Fine, J., Bartolucci, G., Ginsberg, G., and Szatmari, P. (1991)
The use of intonation to communicate in pervasive
developmental disorders. *J. Child Psychol. Psychiatr.*, 32,
771-782.

河南佐和呼・野呂文行（2015） 自閉症スペクトラム児に対する
報告行動成立の事例的検討－行動連鎖の確立に着目して－. 障
害科学研究, 39, 141-150

Moes, D. R. (1998) Integrating choice-making opportunities
within teacher-assigned academic tasks to facilitate the
performance of children with autism. *Journal of The
Association for Persons with Severe Handicaps*, 23, 319-328.

村中智彦・藤原義博（2003） 知的障害児における課題従事順序
の選択が課題従事行動に及ぼす効果. 上越教育大学研究紀要,
23(1), 115-126

村中智彦・藤原義博（2005） 課題の選択が知的障害児の課題従
事行動に及ぼす効果－課題に対する好みのレベルからの検討
－. 上越教育大学研究紀要, 25(2), 619-633

村中智彦・藤原義博・小林貞子（2001） 自閉症児における課題
の選択が課題従事行動に与える効果. 教育実践学論集, 2, 1-10

村中智彦・関口悦子・藤原義博（2002） 知的障害児の選択機会
の提供による課題従事行動の向上. 上越教育大学研究紀要,
21(2), 691-700

長崎 勤・小野里美帆（1996） コミュニケーションの発達と指導
プログラムー発達に遅れをもつ乳幼児のために．日本文化科学
社，2-50

Naoi, N., Yokoyama, K., & Yamamoto, J. (2007) Intervention
for tact as reporting in children with autism. *Research in
Autism Spectrum Disorders*, 1, 174-184.

大井 学（2006） 高機能広汎性発達障害にともなう語用障害．コ
ミュニケーション障害学，87-104.

Parsons, M. B., Reid, D. H., Reynolds, J., & Bumgarner, M.
(1990) Effects of chosen versus assigned jobs on the work
performance of persons with senere handicaps. *Journal of
Applied Behavior Analysis*, 23, 253-258.

Skinner, B. F., (1957) *Verbal behavior*. Prentice-Hall,NJ.

Tager - Flusberg, H. (2000) Language and understanding
minds: Connections in autism. In Baron-Cohen, S.,
Tager-Flusberg, H., and Cohen, D. J. (eds.), *Understanding
Other Minds: Perspectives from Developmental Cognitive
Neuroscience* (Oxford, Oxford University Press), 124-149.

Frith, U,. (2009) 新訂 自閉症の謎を解き明かす．東京書籍，
214-244.

山本 淳一（1997） 自閉症児における報告言語行動（タクト）の
機能化と般化に及ぼす条件．*特殊教育学研究*，35(1), 11-22

吉岡靖子・藤金倫徳・相澤宏充（2011）知的障害児の選択行動が
課題従事行動に及ぼす効果－High-Preference 課題と
Low-Preference 課題での検討－．日本行動分析学会，P1-21

謝 辞

本研究を行うにあたり、多くの皆様にご協力いただきましたこと、心より感謝申し上げます。

保護者の皆様。保護者の皆様とお子様には、お忙しい中、足を運んでいただきご協力いただきましてありがとうございました。研究内容が複雑なこともあり目的を上手く説明しきれっていませんでしたが、ご家庭での報告の様子を細かく教えてくださり、お子様の状況を常に知った上で研究に臨めたことは心強いものでした。

兵庫教育大学大学院の先生方。先生方には指導会や個別面談で丁寧にご指導くださいました。それぞれの専門的知見からのアドバイスは本当に勉強になりました。ありがとうございました。

井澤信三先生。井澤ゼミに入り、同級生のテーマが決まっていく中、私はなかなか決まらず、先生には「ことば」「感情表現」「コミュニケーション」などと、ただ気になることを羅列しているだけでした。そんな私の話も優しく受け止めていただき、本研究テーマと出会うことができました。研究が始まってからは、データが集まる度にどう進めていけばよいものか途方に暮れていましたが、いつも優しく丁寧にアドバイスしていただき本当にありがとうございました。

井澤ゼミ M2 の皆様。ケースや応用行動分析の勉強会で夜遅くまで悩み考え、失敗し反省したり、良い結果が得られて喜んだり。時に遠回りもしましたが、そんな日々は私にとっての財産です。ありがとうございました。

井澤ゼミの先輩方。応用行動分析も全く理解できておらず、的外れなことばかり言っていたと思います。しかし、否定することなく温かく見守り、チャレンジさせてくれました。また、迷った時は理論に立ち返って考えることを学ばせていただきました。ありがとうございました。

障害科学コースの同期の皆様。それぞれの研究の向かっている姿で刺激を受けていました。ありがとうございました。

両親にはここまで大変迷惑をかけてきました。大学院にまで来させていただき本当にありがとうございました。これから両親に負けない教員を目指して精進します。